HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ELITISMO E A EXCLUSÃO NO ENSINO

Everton Aparecido Moreira de Souza[1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar que a baixa qualidade da educação não pode ser entendida sem uma análise histórica das condições sob as quais se desenvolveram os mecanismos educacionais. E será através dessa análise histórica que constataremos o seguinte: a educação de qualidade no Brasil sempre foi reservada a uma elite dominante, excluindo, assim, todo o resto do contingente populacional. Desse modo, veremos que a educação sempre foi utilizada como forma de perpetuação do *status quo* e nada mais faz do que reproduzir a excludente divisão social. Diante de tais dados, a solução para esse histórico monopólio realizado através da educação é a construção de um sistema único de ensino, escola essa em que todas as classes sociais se encontrem para receberem a mesma educação. A educação seria, assim, uma igualadora das condições sociais.

Palavras-chave: História da educação. Elitismo e exclusão. Escola única.

HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL: ELITISM AND EXCLUSION IN TEACHING

ABSTRACT: This article aims to show that the low quality of education can not be understood without a historical analysis of the conditions under which the educational mechanisms were developed. And it will be through this historical analysis that we will note the following: quality education in Brazil has always been reserved for a dominant elite, thus excluding the rest of the population. In this way, we will see that education has always been used as a way of perpetuating the *status quo* and does nothing more than reproduce the exclusive social division. Faced with such data, the solution to this historic monopoly through education is the construction of a single system of education, a school in which all social classes meet to receive the same education. Education would thus be an equalizer of social conditions.

Keywords: History of education. Elitism and exclusion. Single school.

Introdução

A educação brasileira pode ser classificada não como um sistema único de educação, mas sim como um sistema dual. Há, na prática, escolas particulares e públicas. A primeira é quase sempre sinônimo de qualidade; a segunda é marcadamente conhecida por sua ineficiência e também por ser qualitativamente inferior às escolas privadas. O *Ranking* Geral do Enem (2016), feito pelo MEC, deixou muito claro isso de que estamos falando.

[1] Licenciado em Filosofia e Sociologia; especialista em Ensino de História, especialista em Educação Empreendedora; Mestrando em Educação pela UFSCar. E-mail: everton3729@hotmail.com.

No quesito desempenho total, isto é, todas as áreas do conhecimentos juntas, as 30 primeiras escolas são particulares. Onde estão as públicas? Por que ficaram fora do rol das melhores escolas? A história é capaz de nos explicar essas indagações.

Nesse sentido, esse não é um problema que tem raízes fincadas há poucos anos. Historicamente, a educação no Brasil é fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão, binômio esse brilhantemente analisado por Ferreira Jr. (2010). Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2011), ao sistematizar as ideias pedagógicas em nosso país, deixou também muito claro que a educação oferecida para as elites é uma e para as camadas mais populares, outra. O pensamento de Duarte & Saviani (2012, p. 2) corrobora essa tese acerca da educação: "o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva". Com efeito, cabe aos estudiosos do sistema educacional perceber o espírito que paira por trás desses mecanismos excludentes que regem a educação a fim de desmantelá-los e ajudar na construção de uma sociedade mais igualitária.

Posto desse modo, para que se possa entender de modo profundo a educação elitista e excludente processada dos dias de hoje, é fundamental entender esse processo à luz da história. Bittar & Ferreira Jr. (2009) deixaram claro a importância de não se fragmentar a história. Ela precisa ser compreendida como um todo, de tal modo que o presente possa ser perfeitamente entendido não como uma fortuita contingência social, mas sim como um plano que foi orquestrado desde tempos remotos por oligarcas e aristocratas que se apoderaram da educação para usá-la como mecanismo de perpetuação de seus interesses em "detrimento de todos" (BUFFA, 1979, p. 42).

Saviani (2011) sugere, como ferramenta de estudo, vários modos de periodização da história da educação no Brasil. Embora essas sugestões sejam boas, vamos nos ater ao fio condutor proposto e utilizado por Ferreira Jr. (2010), que é assim sistematizado: 1 – educação na Colônia (1549-1822); 2 – educação no Império (1822-1889); 3 – educação na República Velha (1889-1930); 4 – educação na Era Vargas (1930-1945); 5 – educação na curta República (1945- 1964). 6 – educação na Ditadura Militar (1964-1985) e, por fim, a educação nos dias de hoje.

Ao fazer esse breve percurso histórico, a grande questão que será colocada é: o que há de ser feito para que essa educação, historicamente excludente, possa se transformar numa educação de qualidade, não somente para as castas privilegiadas, mas para toda a população? Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2015), a solução para esse problema histórico está na construção de um sistema único de educação, tal como se processou na União Soviética, à época de Lênin.

Educação na Colônia: dos padres Jesuítas até as reformas pombalinas (1549 – 1822)

Para entender a educação no contexto colonial, cabe, antes de tudo, dividir esse período histórico para que nosso estudo possa se guiar por caminhos seguros e didáticos. De acordo com Fausto (2009, p. 41), o período colonial pode ser dividido em três momentos diferentes. "O primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à independência, em 1822".

O primeiro período é frequentemente caracterizado como um tempo em que os portugueses começaram a preparar o território colonial para futura ocupação. Mesmo assim, assinala Saviani (2011), nesse primeiro período houve, não com a intensidade do período posterior, uma incipiente atividade catequética por parte dos franciscanos.

Contudo, foi com os missionários jesuítas, em 1549, que as atividades pedagógicas e catequéticas começaram a ganhar um corpo substancioso. "As casas de bê-á-bá foram instituídas pelos jesuítas em 1549, mesmo ano da chegada do padre Manoel da Nóbrega e dos seus cinco companheiros. Entre eles desembarcou o primeiro mestre-escola do Brasil: Vicente Rijo" (BITTAR & FERREIRA JR., 2004, p. 173). Com efeito, "considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas" (SAVIANI, 2011, p. 26).

Nesse sentido, já no contexto do segundo período, os jesuítas, uma vez instalados aqui, fixaram-se com qual propósito? O objetivo deles era catequizar os indígenas, ganhar as almas desses "bárbaros" para o "verdadeiro Deus". Ora, como se tratavam de duas culturas absolutamente diferentes, é de se imaginar que o simples fato de estabelecer contato pelos modos oral e escrito seria uma tarefa colossal, senão impossível. É nesse contexto que aparece a paradigmática figura do padre José de Anchieta. Anchieta, homem de intelecto avantajado, aprendeu a língua tupi e, com base nesse seu aprendizado, sistematizou uma gramática bilíngue a fim de que os indígenas pudessem aprender o Português. Desse modo, aportuguesando os índios, seria muito mais viável a missão catequética, portanto, a conversão. Um fato curioso nessa questão de aprendizado de línguas é que a assimilação da língua tupi por parte dos padres tornou-se algo primordial para os jesuítas (BITTAR & FERREIRA JR., 2004, p. 182). É evidente que a intenção era aprender o tupi para depois sobrepor não só a língua portuguesa, mas toda a cultura aos indígenas.

A prática catequética com os indígenas vingou mais com os curumins do que com os índios adultos. A razão disso, segundo Bittar &Ferreira Jr. (2000, p. 454), reside no fato de que os adultos já tinham seus costumes cristalizados, ao passo que os pequenos ainda podiam ser moldados mediante a ação pedagógica catequética. E quais foram os métodos empregados pelos padres da Companhia de Jesus para catequizar os curumins? Ferreira Jr. e Saviani (2010, p. 24; 2011, p. 46) ensinam que o teatro e a música foram os principais instrumentos de catequização dos índios. Essas técnicas deram certo porque o índio em si era um ser inclinado para o lúdico. Nessa linha de raciocínio, Fausto (2009, p. 49) corrobora essa nossa tese ao afirmar sobre os indígenas que "muito de sua energia e imaginação era empregada nos rituais".

Mas todo o esforço dos padres da Companhia tinha prazo para acabar. Com o passar dos anos, os índios foram morrendo ou por doenças trazidas pelos portugueses ou porque acabaram por serem exterminados pelos "civilizados homens brancos superiores". Assim, "os homens brancos liquidaram milhares de índios (FAUSTO, 2009, p. 50). E foi através disso que os padres da Companhia de Jesus voltaram seus trabalhos pedagógicos para os filhos dos colonos portugueses.

> Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. (FERREIRA Jr., 2010, p. 26-27).

A atuação da Companhia de Jesus na educação colonial dura até o ano de 1759. Aqui podemos já marcar o início do terceiro período. Dom José I, em 1750, nomeia

Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, para ser seu primeiro ministro. Pombal via nos jesuítas grandes entraves para a monarquia portuguesa. Ferreira Jr. e Fausto (2010, p. 29; 2009, p. 111) apontam que a Companhia de Jesus tinha tanto poder na sociedade portuguesa que ela chegava até a superar em autoridade a monarquia daquele país. É com base nessa tensão que Pombal decide por expulsar os jesuítas dos domínios portugueses. Assim, com a saída da Companhia de Jesus, Pombal instaura as aulas régias. De acordo com Fausto, Bittar & Ferreira Jr. (2009, p. 111; 2002, p. 133), esse forte atrito gerou, posteriormente na educação brasileira, o chamado "vazio educacional". Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 32), na prática, não mudou muita coisa, uma vez que os conteúdos ensinados continuaram os mesmos, isto é, grande enfoque nas humanidades em detrimento das ciências empíricas, ciências essas largamente praticadas nos países mais desenvolvidos da época. Ou seja, a educação aqui era voltada para a pequena elite agrária que futuramente viria manter a hegemonia política da família. Dito de outro modo, a educação nessa fase da colônia era descaradamente um elemento de distinção e de dominação de uma pequena classe sobre a grande massa de ignorantes.

Educação no Império: da Independência à República (1822 – 1889)

A Independência, em teoria, seria o acontecimento que começaria a colocar as nossas coisas nos trilhos. Com esse importante acontecimento era de se esperar que o "vazio educacional" provocado pela saída da Companhia de Jesus fosse preenchido por uma inteligente política nacional de fomento à educação. E parecia que isso realmente iria acontecer. Vejamos. Dom Pedro I, em 1823, lançou um concurso que tinha como objetivo fomentar a criação de um plano educacional a fim de "estimular o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira" (SAVIANI, 2011, p. 119). Martin Francisco fez um projeto, que, contudo, não fora levado adiante, assim como também o concurso em si não fora levado a bom termo. Com efeito, algum tempo depois, a Constituição de 1824, no artigo 179, limitou-se a dizer que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos".

No ano de 1827 foi outorgada a 1ª lei educacional do país. Essa lei determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras e adotou o ensino mútuo como metodologia de ensino. A adoção desse método visava massificar de forma rápida a alfabetização e escolarização básicas no país. Como o país vivia o regime político do padroado, a religião Católica era obrigatoriamente ensinada nas escolas. A indisciplina era punida pelos professores, configurando, assim, o "sadismo pedagógico" exaustivamente analisado por Bittar (2009). Essa lei previa ainda a instalação de escolas "em todas as cidades, vilas e lugares populosos" (SAVIANI, 2011, p. 129). Para um país que há pouco tempo não passava de uma colônia de exploração, uma lei como essa sinalizava que as mudanças rumo ao progresso estavam a caminho.

Cumpre salientar que em 1827 o Império criou dois cursos de Direito, um em São Paulo e o outro em Recife. A criação desses dois cursos superiores visava a formação da elite escravocrata brasileira. Esses foram os únicos cursos de direito em todo o Império (FERREIRA Jr., 2010, p. 37). Essa educação superior contribuiu sobremaneira para a perpetuação da hegemonia das elites e também para a conservação da unidade territorial e ideológica no Brasil. A esse respeito, Fausto (2009, p. 184) ensina-nos de forma categórica.

> Essa homogeneidade resultaria, principalmente, da educação e da profissão comuns. A maioria dos membros da elite era formada por gente que tinha educação de nível superior. Esse fato, constituía [...] um elemento poderoso de unificação ideológica por três razões. Em primeiro lugar, como muitas poucas pessoas tinham instrução, a elite era uma ilha de letrados em um mar de analfabetos. Em segundo lugar, por que a educação superior s concentrava nos estudos jurídicos e fornecia assim um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque as faculdades de direito se resumiam, até a Independência, [...] às faculdades de São Paulo e Olinda/Recife.

Contrasta fortemente com a situação brasileira, no aspecto educacional, a situação dos países vizinhos. Segundo Fausto (Ibidem, p. 111 - 112), "a Espanha criou na América várias universidades: a de São Domingos, em 1538, e as de São Marcos, em Lima, e da Cidade do México, em 1551". Portugal não seguiu o mesmo caminho porque tinha medo de que, ao fomentar o estudo, estaria fomentando, ao mesmo tempo, a emancipação da Colônia.

Todavia, voltando para a questão da educação básica, a abdicação de Dom Pedro I e a instalação das regências como modos provisórios de governo viriam mudá-la de forma drástica e abrupta.

Nesse sentido, no ano de 1834, o Ato Adicional "revogou o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, pois o governo central transferiu às províncias [hoje estados] o encargo de financiar a criação de escolas primárias e gratuitas a todos os cidadãos" (FERREIRA Jr., 2010, p. 39). Essa foi uma péssima jogada política para a educação. Como cada província tinha uma saúde financeira que diferia muito das outras, a implantação efetiva da educação básica para os brasileiros ficou refém da realidade econômica de cada região. O correto seria que todas as províncias progredissem juntas, no mesmo ritmo, para que o país pudesse crescer num movimento homogêneo. E, para agravar a situação, o Brasil passava nessa época por uma grave situação financeira (a abdicação de Dom Pedro I sinalizou isso), sendo assim, não fora dessa vez que a educação básica pode, de fato, ser estendida para o povo brasileiro. A educação ainda continuava a ser privilégio de poucos.

O símbolo máximo do elitismo e da exclusão da educação no Brasil foi a criação do Colégio Dom Pedro II, no município de Neutro. Hoje, como sabemos, o certificado de Ensino Médio pode ser tirado de várias formas. Naquela época, contudo, somente o Colégio Dom Pedro II é que poderia conferir essa titulação a alguém. Todavia, não obstante esse referido colégio tivesse a prerrogativa única de emissão de certificação, isso não implica em dizer que só existia ele no período. Cumpre esclarecer que o Colégio Dom Pedro II era público. No Brasil existiram muitas escolas de excelente qualidade e que eram públicas. Mas, como a história nos mostra, quando há qualidade não há massa popular. Qualidade é, em nosso caso, um atributo intrinsecamente ligado aos que possuem poder e dinheiro. Voltando ao raciocínio anterior, além da escola pública oficial imperial, existiam as escolas privadas. Sobre esse aspecto, Saviani (2011, p. 141) nos ensina que

> com certeza o protótipo de iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do Segundo Império corporificou-se na figura de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Além de criar os próprios colégios, exercia um verdadeiro mecenato, distribuindo, pelos quatro cantos do

> país, livros por ele escritos ou traduzidos e materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos.

É evidente que, além das escolas particulares de Abílio César Borges, coexistiam outras sob a tutela das ordens religiosas católicas.

Mas se só o Colégio Dom Pedro é que podia emitir o diploma, como ficava a situação dos estudantes que moravam longe do município de Neutro (RJ) e que por isso precisavam frequentar os colégios particulares? Ficavam esses discentes sem certificação? Ferreira Jr. (2010, p. 44) responde-nos a essa questão.

> Já para os jovens das elites agrárias que viviam nas províncias e tinham como objetivo cursar o ensino superior, o processo era o seguinte: primeiro eles frequentavam os poucos liceus e colégios particulares que existiam e, depois, dirigiam-se à cidade do Rio de Janeiro para prestar os exames parcelados oferecidos pelo Colégio Dom Pedro II, ou seja, um exame para cada uma das disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário oficial de sete anos.

E, evidentemente, só podiam ingressar nos cursos de Direto aqueles que tivessem o diploma de "bacharel em ensino médio". Esse colégio não era elitista somente pelo fato de ser um em todo o Império, mas também por sua grade curricular carregada de disciplinas humanísticas (Cf. Ibidem, p. 45). Vê-se que a intenção não era estimular o crescimento intelectual como um todo, mas sim fomentar o conhecimento jurídico voltado para dominação, pela lei, dos ricos para com os mais pobres. Mais uma vez vemos aqui a educação estruturada (acesso ao ensino secundário e depois ao universitário) de modo a visar não o bem comum, mas sim o bem de poucos. Corrobora essa tese, segundo Fausto (2009, p. 237), o Brasil constar com cerca de 80% de analfabetos entre a população livre. Em linhas gerais, assim foi a educação no Império.

Educação na República Velha

A Proclamação da República pôs fim à relação estreita que havia na época imperial entre Estado e Igreja Católica (padroado). A sociedade começa a ganhar contornos laicos e inicia-se, assim, no Brasil um tempo de mudanças. Vejamos como ficou a educação nesse processo histórico.

Como a educação básica tinha ficado sob responsabilidade das províncias, através do Ato Adicional de 1834, cada uma delas orientou, ao seu modo, as suas próprias políticas educacionais. "Com a Proclamação da República em 1889 e o consequente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados" (SAVIANI, 2011, p. 165). Desse modo, a experiência provincial que mais deu certo foi a que se processou em São Paulo. Caetano Campos e Rangel Pestana tomam a iniciativa de reformulação do ensino. A grande inovação dos grupos escolares de São Paulo, segundo Saviani e Ferreira Jr. (2011, p. 173 – 174; 2010, p. 55), foi o agrupamento num prédio só das quatro séries diferentes. Essa mudança deixou muito mais evidente o caráter de progressão no ensino, uma vez que ao completar uma série se passa para a outra seguinte, até completar o ciclo. Além disso, ao

invés do método de ensino mútuo utilizado na era monárquica, os reformadores republicanos optaram pelo método intuitivo, criado por Pestalozzi, amplamente utilizado na Europa durante o século XIX. Bittar (2009, p. 75) assim define a concepção de método intuitivo: "[um modo de ensino em que] é necessário partir sempre da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio".

Ao que parece, a inovação perpetrada por São Paulo deu certo. Nesse sentido, "a experiência da escola primária empreendida pelo governo paulista acabou por repercutir em outras unidades federativas" (FERREIRA Jr., 2010, p. 55). Saviani (2011, p. 173 – 174) elenca quais foram as unidades federativas que adotaram o princípio paulista. São elas: Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, São Luís do Maranhão, Bahia e Mato Grosso. E como ficaram as massas populares nesse processo de transformação? Elas foram atendidas? Resolveu-se o problema da alfabetização e escolarização básicas para todos? Ou o ensino, mesmo com tantas mudanças, ainda ficou sob a égide dos mais poderosos? Ferreira Jr. (2010, p. 56) responde à nossa pergunta de modo contundente: "os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos do ex-escravos e os pobres brancos ficaram excluídos da escolaridade". Para reforçar essa ideia do elitismo, no mesmo sentido asseverou Saviani (2011, p. 175): "No fundo, era uma escola eficiente para o objetivo e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava".

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 – 1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Basta lembrarmos que essa época é fortemente marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades. Fausto (2009, p. 281 – 282) confirma esses dados citados. "Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura".

Nesse contexto de reformas estaduais aparecerá, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). É a partir dessa organização que surgirão os grandes pensadores educacionais que marcarão o período varguista.

Educação na Era Vargas

O jogo de dominação política que era praticado por mineiros e paulistas já estava em estado periclitante. E foi justamente com o solapar das bases desse conluio oligárquico que tivemos a transição para a chamada Era Vargas. Embora o assassinato de João Pessoa tenha sido o gatilho para a ação dos "revolucionários", Fausto, Ferreira Jr. e Lopes (2009, p. 326; 2010, p. 61; 1987, p. 62 – 64) são concordes em dizer que a ação revolucionária tratou-se de um amalgamado de grupos e interesses. É nesse contexto de revolução e de coalisões heterogêneas que estudaremos a educação.

O Governo Provisório, chefiado por Getúlio Vargas, "de inspiração fascista" (FAUSTO, 2009, p. 337), tinha como propósito centralizar tudo que fosse possível para as mãos do Estado. Em outras palavras, Vargas queria um Estado forte, poderoso. E para que isso pudesse se concretizar, via na educação um meio excelente para a construção de sua megalomaníaca hegemonia. É nesse sentido que em novembro de 1930 ele cria o Ministério da Educação e Saúde e nomeia Francisco Campos para a chefia da pasta.

> Desse modo, o Estado, com base no recém-criado Ministério da Educação, passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo desde o Ato Adicional de 1834. O Governo Vargas tinha interesse em fortalecer o Estado Nacional com aparelhos administrativos [e ideológicos] (FERREIRA Jr., 2010, p. 64).

Althusser (1980, p. 49) afirma que "nenhuma, classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia através dos Aparelhos Ideológicos de Estado". E quais seriam para ele esses aparelhos ideológicos? Ele mesmo nos diz: religião, escola, família, leis, sindicato, imprensa (rádio, jornal, TV). A escola, nesse caso, cumpre um papel fundamental como propagadora de ideologia, uma vez que o Estado pode valer-se dela para moldar a mente das crianças desde a mais tenra idade. Um exemplo pitoresco nesse sentido é uma vivência de Paulo Freire em sua época escolar. Disse ele que à sua geração "foi dito que Marx era um animal, um gambá, que comia gente" (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 95).

Vargas, um político astuto, sabendo do alcance da escola como aparelho ideológico do estado, projetou seus primeiros esforços nesse sentido. Embora vejamos desse modo a política educacional varguista, Fausto (2009, p. 337) diz que Vargas não chegou de fato a ser um fascista no campo educacional.

Seguindo o raciocínio, com a criação do Ministério da Educação e por consequência da nomeação de Francisco Campos para ministro, a educação brasileira sofre algumas reformas, que ficaram popularmente conhecidas como "Reforma Francisco Campos". São seis decretos governamentais que sustentam essa reforma. Vamos elencar alguns dos pontos que foram alterados com esses decretos.

O ensino secundário, que era de sete séries, foi transformado em fundamental, de cinco anos, e complementar, com mais dois anos. Ao completar esses dois ciclos, fundamental e complementar, tinha-se assim caminho aberto para o ensino superior. Não podemos deixar de falar um pouco sobre a estrutura do ciclo complementar. Se o fundamental compunha-se de um bloco único com cinco anos para todos alunos, o complementar dividia-se em três vertentes: complementar de direito, medicina e arquitetura/engenharia. Assim, estudavam-se nessa fase complementar matérias com forte inclinação teórica para a profissão que se iria exercer futuramente. "E mais, o Decreto nº 19.890 [...] também equiparava todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Dom Pedro II na prerrogativa de conferir certificação para os egressos que eram candidatos ao ensino superior" (FERREIRA Jr., 2010, p. 65).

Talvez o que mais tenha dado repercussão seja o reestabelecimento, por meio do Decreto 19.941, do ensino religioso nas escolas e, "além disso, o Estado [continuar] a manter subvenções para as escolas confessionais" (Ibidem, p. 63). Ora, por "República" entende-se uma instituição que cuida das coisas públicas. E foi justamente por isso que, com a Proclamação da República, rompeu-se o vínculo Estado/Igreja. O Estado é mantenedor dos assuntos públicos, a Igreja dos espirituais. Ambas são instituições autônomas, independentes, e como tais devem caminhar por si mesmas sem que uma interfira na jurisdição da outra. E esse decreto violou esse princípio republicano de separação total entre as esferas pública e religiosa. Fica claro, assim, que num certo ponto a Igreja Católica, que parecia letárgica, ainda tinha certo poder na sociedade brasileira. Mas essa vitória eclesiástica no campo da reforma educacional de 1931 não deve ser entendida fora de um contexto que lhe é inerente. Vamos a ele. A Proclamação da República fez com que a Igreja, sem a intromissão estatal, elaborasse estratégias para continuar com poderes na sociedade brasileira. E foi no campo educacional que ela viu esse nicho de ação. E é

possível entender que a Igreja tenha escolhido a educação justamente por seu papel de aparelho ideológico, como já dissemos mais atrás no caso de Vargas. Desse modo, sustenta Saviani (2011, p. 181), que "[...] os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil". Em outras palavras, a Igreja já vinha com uma militância substanciosa no campo da educação e esse foi, certamente, o fator decisivo para a inclusão do ensino religioso na grade curricular e a manutenção de ajuda financeira por parte do Estado.

E é essa vitória da Igreja que desencadeou o famoso "Manifesto dos Pioneiros" de 1932. Esse Manifesto é um dos grandes eventos da história da educação no Brasil. Saviani (Ibidem) chama a atenção para o lado inovador e até mesmo contraditório do documento. Contraditório em algumas partes, possivelmente, pelo fato de ser um texto assinado por mais de duas dezenas de intelectuais com pontos de vista diferentes. O principal signatário do documento, Fernando Azevedo, define-se em sua autobiografia como sendo alguém de "personalidade complexa e contraditória" (AZEVEDO Apud SAVIANI, 2011, p. 216). Não é de se estranhar que ele assim se definira, pois, ao mesmo tempo em que dizia ser socialista, também saudava a instalação do Estado Novo de Vargas. E inovador, pois, como afirmam Bittar & Ferreira Jr. (2002, p. 134), "numa sociedade desescolarizada como [aquela], foram os defensores da Escola Nova que reivindicaram no Manifesto de 1932 a educação pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos 7 anos 15 anos de idade".

Com efeito, os pontos, a nosso ver, que mais chamam a atenção nesse documento são as partes em que ele trata da "*questão da escola única e da laicidade e gratuidade e obrigatoriedade da educação*". A educação é abordada como algo que deve ter caráter universal (para todos), única (sem a divisão particular/público) e laica (sem a interferência da religião). Contudo, recua um pouco na ideia de unicidade ao afirmar que na situação financeira em que o país se encontrava não havia condições de levar a cabo essa proposta (AZEVEDO et al, 2006a, p. 193). De fato, como trataremos mais à frente, o fim da privatização da educação é um meio para se superar o elitismo e a exclusão inerentes à educação brasileira. De todo modo, embora o Manifesto tenha suas contradições ele nos fornece algumas pistas e chaves para pensarmos soluções para a educação nacional.

Conforme estamos estudando, a Igreja deu o tom ao conseguir o ensino religioso na grade do ensino. Os Pioneiros da Educação replicaram com o "Manifesto", pregando laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. E a Igreja deu a tréplica à carta redigida pelos arautos da educação, taxando-os de marxistas e ateus. Além disso, a Igreja não concordou com as bandeiras empunhadas pelos liberais. De acordo com Saviani (2011, p. 258 – 259), a questão da laicidade deve ser rechaçada, uma vez que a família tem primazia ante o estado para escolher qual orientação acadêmica seus filhos devem receber; a gratuidade e a obrigatoriedade foram taxadas pelos representantes da Igreja como intromissão indevida e inapropriada do estado na vida dos cidadãos. E com base em que a Igreja afirmava isso? No fato de que o cristão verdadeiro, para ser feliz em plenitude, pode prescindir da alfabetização, "pois ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa" (Ibidem, p. 259). A educação, para os católicos, seria assim destinada apenas àqueles que futuramente viriam comandar os rumos da sociedade, isto é, descaradamente advogavam uma educação totalmente voltada para a elite, uma pequena elite, elite esta que governaria em nome dos iletrados. Em outras palavras, em pleno século XX, tenta a Igreja reestabelecer uma hierarquia feudal num país que já sentia aos montes o cheiro da industrialização.

Para finalizar este tópico, a grande pergunta que nos fica é a seguinte: com as mudanças supracitadas pela Reforma Francisco Campos, como ficou o binômio elitismo e exclusão? Ou, perguntando de outro modo, resolveu-se a problemática do acesso à educação de qualidade tanto para os ricos quanto, sobremaneira, para os pobres? Bittar & Bittar (2012, p. 158) afirmam que a reforma nada mais fez do que continuar favorecendo os filhos da elite. Ferreira Jr. (2010, p. 65), na mesma direção de pensamento, diz que

> a Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes. [...] Assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes

Reforça essa tese de Ferreira Jr. se levarmos em conta que, segundo Fausto (2009, p. 393), em 1940, o Brasil tinha em seu contingente populacional 56,2% de analfabetos. Num país em que a industrialização vinha com força e o capitalismo industrial ganhava nítidas formas, são praticamente inadmissíveis dados como esses.

Educação na curta República

Depois de Francisco Campos, o outro ministro da educação que angariou certo destaque pelo fato de ter executado mudanças na educação brasileira foi Gustavo Capanema. Embora Capanema esteja situado no período do governo de Getúlio, optamos por estudar suas reformas no contexto político posterior, que é o da queda de Vargas e o reinício da República no Brasil. A razão desse artifício metodológico baseia-se no pensamento de Bittar & Bittar (2012, p. 161) ao afirmarem que as reformas levadas a termo pelo ministro Capanema têm caráter duradouro, caráter esse que as outras reformas não obtiveram. E por "duradouro" podemos entender que a referida reforma perpassa o Estado Novo e vai até o período ditatorial.

Antes de entrarmos nas questões educacionais, urge que contextualizemos, brevemente, o período para que possamos ter um entendimento mais amplo. Tanto a 1ª Guerra Mundial bem como a 2ª influenciaram o sistema produtivo no Brasil. Essas guerras e também o colapso mundial financeiro de 1929, segundo Lopes e Fausto (1987; 2009), forçosamente obrigaram o país a desenvolver seus próprios produtos básicos. E isso acabou gerando uma cadeia produtiva sem precedentes. Nesse sentido, é sobretudo durante a gestão de Vargas que a questão da priorização da nacionalização da indústria ganha força nos debates econômicos internos. Fausto (2009, p. 543) afirma que, em geral, com a industrialização "ocorre uma diminuição da taxa de [analfabetos] e uma aceleração do crescimento no nível de educação imediatamente superior". Mas, em seguida, emenda sem rodeios: "esse modelo de crescimento não se aplica ao Brasil" (Ibidem, p. 544). Anteriormente, dissemos que em 1940 contávamos com 56,2% de analfabetos. Diante de números como esses e da necessidade intrínseca que o capitalismo industrial têm de erradicar o analfabetismo[2], inexoravelmente, o momento histórico reclamava uma atitude

[2] O sistema capitalista não tem intenção de erradicar o analfabetismo por virtude pura do sistema. Afirmar isso seria equivalente a santificar o maior meio de geração de desigualdade entre os humanos. Ao contrário, os capitalistas, como querem produzir cada vez mais para assim aumentar exponencialmente seus lucros,

do governo. É nesse contexto que devemos tentar compreender a Reforma perpetrada por Capanema.

Gustavo Capanema lançou um bloco de reformas que abrangeu praticamente todo nível de ensino. O ensino primário além dos quatro anos obrigatórios passou a ter mais um ano complementar; o ensino secundário foi dividido em 4 anos de ginasial e 3 anos de colegial (com a divisão entre clássico e científico). Em paralelo ao ensino colegial, que dava acesso às universidades, criou-se o ramo secundário técnico/profissional. Permanecem aqui os traços do elitismo e exclusão no ensino brasileiro. Saviani (2011, p. 269) ratifica essa ideia com as seguintes palavras.

> O conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado: dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Em outras palavras, essa reforma foi realizada pelos burgueses dominantes justamente para que a grande camada popular pudesse sonhar com acesso à educação, não uma educação transformadora social, mas sim uma educação para o trabalho proletário, para o encaixe social já predeterminado pelas elites. As elites, ao contrário, continuavam com acesso aos cursos superiores e assim poderiam perpetuar o domínio social já praticado hereditariamente pelos seus ancestrais, que certamente no passado eram grandes fazendeiros. Como se percebe em nosso país, os anos podem passar, mas as mãos dominantes são sempre as mesmas. E é através da negação da educação de qualidade que esse monopólio encontra pleno êxito.

Merece destaque o decreto-lei nº 8.529 (BRASIL, 1946) que regulamenta o ensino primário, sobretudo os artigos 39 até o 44. Essa parte do documento trata da "Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário". Afirma o texto que as crianças de sete a doze anos são obrigadas a frequentar a escola primária e caso isso não ocorra os pais podem responder penalmente por isso. A impressão que passa é justamente a preocupação do governo com a erradicação do analfabetismo e, por assim dizer, um forte compromisso com a educação dos desfavorecidos. O simples passar dos anos mostra que essa lei não deve ter surtido muito efeito, pois, como afirma Bittar & e Bittar (2012, p. 161, grifo nosso), "o Brasil chegou à década de 60 do século XX com quase 40% de analfabetismo, *o que evidencia a ineficiência das reformas*". A história do nosso país mostra-nos que uma coisa é a lei sancionada, outra é se essa lei realmente entrará em pleno vigor. Os ingleses já sentiram isso na pele quando o Império Brasileiro promulgou a Lei de 7 de Novembro de 1831. Essa lei, no art. 1 (BRASIL, 1831), declara: "Todos os escravos, que entrarem no territorio

---

precisam de máquinas sempre mais sofisticadas. E essas máquinas de última geração não são operadas por analfabetos. Devem ser controladas por proletários que, no mínimo, saibam ler e escrever. Ler para poder seguir os manuais produtivos e entender os programas básicos operacionais das máquinas. E escrever para poderem registar suas produções nos apontamentos de controle. É nesse sentido que um país que almeja industrializar-se não pode ter em sua massa trabalhadora uma camada de analfabetos. Em outras palavras, os capitalistas não querem a formação omnilateral do ser humano, mas almejam, sobretudo, uma formação pela metade, justamente para que o operário jamais se liberte dos grilhões que lhes são impostos. Uma educação integral (omnilateral) é capaz de romper com esses grilhões.

ou portos do Brazil, vindos de fóra, ficam livres [**sic**]". Qualquer estudante sabe que a escravidão só terminou mesmo, na prática, muito tempo depois. O trato com os escravos foi, assim, firmado em bases hipócritas. Com a educação não foi diferente. Isso vai ao encontro do que escreveram Bittar & Bittar (2012, p. 160): "aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática".

Não podemos deixar de estudar nesse período a publicação da primeira LDB, lei nº 4.024. Essa LDB foi publicada no ano de 1961. Contudo, o ato próprio da publicação foi precedido por momentos de intensos debates entre defensores da escola privada e da escola pública. Segundo Buffa (1979, p. 19), tudo se inicia quando o presidente Dutra, em seguimento às diretrizes da Constituição de 1946, que atribuía à União a prerrogativa de legislar assuntos inerentes à educação nacional, "enviou ao Congresso Nacional, em outubro de 1948, um projeto de lei sobre o assunto". Assim, de acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 87), "durante 13 anos, de 1948 a 1961, instaurou-se o segundo tempo da disputa entre os defensores da escola e laica e os partidários das escolas particulares e confessionais". Tal como na Era Vargas, os educadores, defensores da escola pública, uniram-se e publicaram mais um manifesto, que assim foi intitulado: "Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados".

Ao comparar a carta manifesto de 1932 com essa de 1959, percebem-se diferenças claras entre ambas e até mesmo um certo recuo ideológico nessa segunda. Vamos entender isso mais detalhadamente. Na carta manifesto, Azevedo et al (2006b, p. 210) deixa claro que os privatistas queriam do Estado três coisas: 1) que o ensino fosse a encargo principal dos particulares, ficando a ação do Estado como supletiva; 2) que o ensino particular não tivesse fiscalização por parte do Estado; 3) que o Estado financiasse as escolas particulares. Os defensores da escola pública responderam a essas demandas dos particulares baseando-se em uma situação que ocorrera na Itália. Entre o (1) monopólio da educação por parte do Estado, (2) a liberdade total das escolas particulares e a (3) liberdade disciplinada pelo Estado, tal como se deu no país europeu, os educadores propunham a terceira alternativa, que é a liberdade disciplinada pelo Estado. Em outras palavras, a iniciativa particular continuava com caminhos largos para sua ação exclusivista e elitista na sociedade brasileira. E é nesse ponto que podemos perceber um certo recuo ideológico por parte dos defensores da escola pública, uma vez que, no Manifesto de 1932, os Pioneiros da Educação até conjecturaram a possibilidade de monopólio por parte do Estado na educação, isto é, de uma escola única. Mas diziam que no momento isso não seria possível, dada a situação financeira da máquina pública (Azevedo et al, 2006a, p. 193). Nesse sentido, reforçando essa nossa tese, Salfelice (2007, p. 553, grifo nosso) diz que esse segundo manifesto "não era anacrônico para o seu tempo, mas não era revolucionário, *visando uma superação da sociedade capitalista*". Todavia, se a carta num todo não é aquilo que se esperava dela, alguns signatários dela destacaram-se particularmente na defesa real da escola pública, tais como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes.

A conclusão desse debate foi a publicação da Lei nº 4.024, a LDB. Nessa queda de braço, quem ganhou e quem perdeu? Buffa (1979, p. 77) analisa detalhadamente as sanções e os vetos de Jânio Quadros e constata que em grandes pontos (sobretudo na questão de verbas estatais para as escolas privadas), os defensores da escola privada venceram os que advogavam em prol da escola pública. Assim, Buffa e Nosella (1991, p. 116) são enfáticos ao afirmarem que "a [LDB] [...] acabou representando uma vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abriu caminho para a privatização do ensino". Tentemos ver pelo menos algo de bom nessa situação toda. Nessa mesma época, Paulo Freire apontava o mal que a

colonização portuguesa tinha feito ao nosso país. Em sua obra "Educação e atualidade brasileira", ele denuncia com veemência a falta de vivência democrática que permeia o povo brasileiro. E diz amiúde que as coisas aqui no Brasil são sempre impostas de cima para baixo, sem que ao menos haja democracia de verdade. E conclui seu pensamento dizendo que somos inexperientes na democracia e que cabe à escola a difusão da mentalidade desse hábito democrático (FREIRE, 2003). Tendo como base essa visão coerente de Paulo Freire sobre o comportamento da sociedade brasileira, a declaração de Roque Spencer, ativista em prol da escola pública na ocasião da publicação da referida LBD, pode ser vista como um alento. Disse ele que não obstante a vitória do outro grupo, a questão em voga passou por intensos debates. E ele salienta que debates assim são bons para a democracia (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 134). Dessa feita, talvez a necessidade de exercício democrático que Paulo Freire acusou nunca ter havido tenha se iniciado com os debates em torno da LDB.

Em suma, fechamos assim a análise de mais um período na história da nossa educação, e a conclusão que podemos obter disso tudo é a mesma que teve Ferreira Jr. "Em síntese: a Lei nº 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e a exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial. Como não de superou esse binômio nessa circunstância, Florestan Fernandes, participante ativo dos debates, assim se expressou, deixando evidente a sua indignação: "continuo a pensar que perdemos a primeira grande oportunidade histórica que tivemos de modernizar o sistema educacional brasileiro" (FERNANDES apud BUFFA 1979, p. 78).

A educação na ditadura militar

A renúncia de Jânio Quadros ao cargo de Presidente da República abriu caminho para que seu vice assumisse em seu lugar. Tratava-se de João Goulart. Contudo, Goulart encontrou fortes resistências políticas no país, sobretudo através das camadas mais prósperas financeiramente, pelo fato de ser um herdeiro político de Getúlio Vargas. Ao assumir o governo, uma manobra dos seus adversários transforma temporariamente o nosso presidencialismo em parlamentarismo, tirando assim os poderes do presidente e transferindo-os para o primeiro ministro. No entanto, em 1963 um plebiscito decide pela volta do presidencialismo e, assim, Jango consegue assumir como presidente de fato. Nesse contexto, os historiadores Fausto e Lopes (2009, p. 455 – 456; 1987, p. 113) descrevem que a situação financeira do país era terrível. Soma-se a essa questão a visão política populista de Jango e o seu comício (com propostas populistas, tais como reforma agrária, urbana, voto aos analfabetos etc) no dia 13 de março de 1964. E teremos como resultado o golpe militar e a implantação da ditadura em nosso país. Assim, com militares no comando, que não foram eleitos pelo povo, é que teremos uma das reformas mais desastrosas no campo educacional brasileiro.

Essas reformas educacionais visavam objetivamente a expansão da escolaridade mínima para o máximo possível de pessoas. Bittar & Bittar (2012, p.162) questionam-se no seguinte sentido: como entender a expansão da escola levada a cabo por ditadores, pessoas essas que restringiam a liberdade de pensamento e torturavam e matavam os que se posicionavam contra suas políticas? Elas mesmas nos respondem a essa questão: "na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase como "Brasil potência". E foi nesse contexto de exigência internacional que se fez a reforma da educação. A lei nº 5.540 de 1968 reformou a universidade e a lei nº 5.692 reformou a educação básica em 1º e 2º graus.

Com essas mudanças, o ensino primário (antigo ginasial) que era de quatro anos passou a ser ensino de 1º grau com oito anos obrigatórios. A educação de 2º grau ficou com três séries (não obrigatórias). E no campo universitário seguiu-se a orientação da LBD de 1961, que rompia a antiga elitização de ingresso à universidade, destinada somente aos que cursavam o ensino médio clássico e científico (SAVIANI, 2011, p. 307). Podia-se, desse modo, tentar ingressar em cursos tradicionais de bacharelados superiores quem tivesse escolhido, por exemplo, no ensino de 2º grau, orientação de estudos técnicos/profissionalizantes. Segundo o coronel Passarinho (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 160), na circunstância histórica da reforma, disseram a ele que "esse documento [as reformas] vai revolucionar a educação brasileira". E de fato revolucionou, mas para pior. Vejamos as razões.

As matrículas nas escolas aumentaram de modo sem precedentes. Bittar & Bittar (2012, p. 163) apontam que "em 1950 apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. [...] Em 1990, eram 88%". E a lógica agora que se impõe a nós é a seguinte: se cresceram as matrículas, paralelemente devem crescer juntos o número de escolas e de professores. Os prédios escolares foram ligeiramente e precariamente construídos. Segundo Ferreira Jr., (2010, p. 101) a política de formação de professores tornou ainda mais precária a qualidade do professorado, uma vez que se precisava formar rapidamente professores para que pudessem atender a demanda de escolarização básica. Isso configurou, na visão de Gentile (1996), a McDonaldização do ensino. Essa formação foi seguida de uma política de desvalorização e de arroxo salarial. É claro que com escolas precárias, professores mal formados e desvalorizados se terá um forte rebaixamento do ensino.

Bittar & Ferreira Jr. (2006), ao analisarem essas transformações educacionais no período militar, dirão que com essa massificação (matrícula + professores), além do aviltamento sem precedentes na qualidade da educação oferecida, criou-se a proletarização dos professores. Os professores, que até a década de 60, contavam com certo prestígio social e bons salários viram a carreira docente ser vilipendiada pelas reformas militares. Os professores foram equiparados aos trabalhadores das indústrias. Outro fato que demoliu a categoria dos professores foi a simbiose de antigos professores (antes das reformas) que eram provenientes de classes sociais mais nobres com a geração de novos professores que advinham de extratos sociais mais pobres e simples. Com efeito, os primeiros sentiram-se rebaixados, já os segundos viram o acesso ao magistério como uma forma de ascensão social. Desse modo, para Bittar & Bittar (2012, p. 162), "a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino".

Bittar & Ferreira Jr. (2006) chamam a atenção para o fato de que a educação pública no Brasil antes das reformas feitas pelos militares era de excelente qualidade. O problema era que a essa educação só tinham acesso as elites privilegiadas. Nesse sentido, a democratização da educação não foi acompanhada pela qualidade. Já que a escola pública, com essas reformas, se tornou precária e na prática não tem qualidade nenhuma, as elites não precisam se preocupar. Os privilegiados financeiramente têm as escolas particulares, plenamente chanceladas pelo Estado em 1961. Foi assim que se planejou a educação para todos. Os pobres ficaram com o mínimo e os ricos continuaram com acesso exclusivo à educação de qualidade. E é desse modo que a educação na ditadura militar intensificou ainda mais o binômio elitismo e exclusão na educação brasileira. Joel Martins classificou isso como "alfabetização vazia" (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 123) e Ferreira Jr. (2010, p. 101) como exclusão "do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade".

A educação de 1985 até os dias de hoje

Com o colapso na economia do país durante o governo dos militares, Lopes (1987) afirma que a mesma classe média urbana que abdicara de sua liberdade democrática em 1964 para sustentar a introdução dos militares no governo foi a mesma que nos idos dos anos 80 planejou a retirada desses do poder. Uma vez que a política militar não mais atendia aos interesses dessa pequena elite, já não tinha mais então razão de ela estar no comando do país. Foi sobretudo por esse viés que se rearticulou a redemocratização no país. Assim, para mudar o comandante do poder, a classe dominante valeu-se dos meios de comunicação, da Igreja, dos revolucionários, enfim, com todos descontentes. Mas esse pacto já estava com tempo contado. Era só a mudança política ocorrer que a elite se desvincularia de tudo e de todos. Assim, as eleições indiretas para presidente em 1985, contrariando plenamente as expectativas e anseios populares, e a posse de José Sarney como presidente, mostraram de forma clara que essas mudanças políticas não eram para o bem de todos, mas sim de uma pequena classe que desde tempos obscuros delineia os rumos do país conforme o seu agrado. É nesse contexto de "redemocratização" que devemos entender a educação nos dias de hoje.

Se compararmos historicamente a educação atual, veremos que, em questão de acesso à escola, muita coisa melhorou. Segundo dados do MEC, "98,2% das crianças de 6 a 14 anos frequentavam a escola em 2012, [...] O percentual de jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola em 2012 foi de 84,1%" (BRASIL, 2013a) e sobre o analfabetismo, a pasta afirma que "passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012" (BRASIL, 2013b). Se os números referentes à educação são tão bons assim, como explicar a afirmação que expusemos na introdução de que no resultado geral do Enem de 2015 entre as 30 primeiras melhores escolas, em nível de desempenho acadêmico, não figurava nenhuma pública na lista? O que acontece com a educação pública brasileira que não tem capacidade de colocar pelo menos uma de suas milhares de escolas entre as melhores do país? E é a partir de dados como esses que a realidade social reclama urgentemente mudanças. Percebe-se claramente que a educação de qualidade hoje no Brasil tornou-se uma mercadoria de alto valor, que só a elite tem condição de bancar.

Nesse sentido, descaradamente, o binômio elitismo e exclusão ainda não desapareceu, ao contrário, encontra-se em grau de intensidade máxima. A escola pode ser entendida em duas faces: primeiramente, é uma instituição que tem formado, através das particulares, a elite que governará os rumos do país e das grandes indústrias, perpetuando, assim, o mandonismo e a hegemonia capital familiar. E em segundo lugar temos a escola pública para todos. Escola essa, ineficiente por natureza, que se restringe a formar proletários para as indústrias. Como as máquinas hoje são de sofisticação sem igual, exige-se o mínimo de escolaridade para operá-las. E a escola pública vem assumindo esse papel. Um aluno de escola pública não tem condições de competir com o de escola particular nas melhores vagas das universidades. O ensino que o primeiro recebeu ao longo do tempo escolar está muito aquém deste último. Fica aqui evidente como que a escola foi estruturada pelos dominantes. A fim de manter a escola pública em estado de periclitante funcionamento e assim oferecer somente o básico ao aluno (educação para operar máquinas, para o proletariado), cumpre aos estados a precarização e a continuação da proletarização dos professores (BITTAR & FERREIRA Jr, 2006).

A precarização se dá mediante o baixo nível de formação que as faculdades oferecem. A iniciativa privada inundou o mercado com ofertas de graduações, extensões e pós-graduações. O ingresso em cursos assim não exige que se passe em vestibular. É necessário fazer uma "prova-formulário" para ingresso. Não há reprovação por

incapacidade de leitura ou escrita. Há lugar para todos. Basta pagar as mensalidades. Com esse mecanismo de geração de diplomas em série, prescindindo cada vez mais de qualidade e conhecimento verdadeiro, vem se dando não só a formação dos futuros docentes, mas de outros profissionais de diferentes ramos. Costas (2013), numa matéria feita para a BBC Brasil, confirma essa nossa tese. O interessante nessa história é o seguinte: quando as faculdades particulares são de boa qualidade, aí o acesso a ela fica restrito à elite realmente escolarizada, que, além de ter condições de fazer um vestibular de nível difícil e ser aprovada nele, terá posteriormente meios de arcar com as altas mensalidades.

E a precarização ocorre também com a baixa valorização dos professores. O piso salarial do professorado de educação básica é oficialmente de R$2.135,00 (BRASIL, 2016). Segundo Monteiro (2016), escolas particulares na cidade de São Paulo cobram em média R$2.500,00 de mensalidade dos alunos. Ou seja, o ganho de um professor, que é para sua sobrevivência, se compara àquilo que gasta uma família de elite com a mensalidade escolar de uma criança. Tratando o professor como um mero proletário da educação, dificilmente se obterá bons resultados na sala de aula. O professor precisa sentir-se motivado, valorizado, prestigiado. O trato que o governo tem com ele refletirá na hora em que ele for trabalhar. Há muito o Governo sabe disso. Mas nunca de fato existiram políticas públicas que visassem uma transformação da educação. Não basta o MEC mostrar que há escolas. A sociedade quer, de fato, que as escolas ensinem, aliás a essência da escola é esta mesma: ensinar, disseminar conhecimento. E atualmente a escola pública se trai em sua própria essência. Posto desse modo, podemos inferir, então, que não há escolas públicas de verdade. Há sim simulacros de escolas.

Em suma, pode ser ironia do destino, mas Fernando Henrique Cardoso, que na ocasião dos debates acerca da LBD publicada em 1961, predisse profeticamente: "é possível que venhamos a dispor de algumas escolas excelentes [...] mas à custa crescente de analfabetos e de indigência cultural da maior parte da população" (CARSOSO apud BUFFA, 1979, p. 59). Ironicamente, em sua gestão como presidente, com sua política neoliberal, ele mesmo contribuiu para essa indigência cultural. Eis a nossa realidade: a escola pública formando "indigentes culturais", tal como fora orquestrado desde sempre.

Conclusão

Como pudemos constatar, a história educacional brasileira é marcada pelo monopólio da educação, monopólio esse exercido pelas elites dominantes e ávidas pelo capital. Sucederam-se os regimes políticos, ideologias cruzaram o planeta e o nosso sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria. A escola pública, quando era de qualidade, não dava acesso aos mais pobres. Com o passar do tempo, veio a democratização do ensino, mas a qualidade educacional foi-se das escolas públicas para habitar nos sistemas particulares de ensino. Desse modo, deu-se ao pobre escola para estudar, mas, ao mesmo tempo, usurpou-lhe a educação refinada, que transforma. Dessa feita, a educação, tal como está edificada hoje, "não trabalha por uma ordem mais humana, democrática, mais justa, mais ética, mas é um instrumento de conservação do *status quo*" (BARROS apud BUFFA, 1979, p. 52). Nesse sentido, o sistema educacional nada mais faz do que reproduzir em suas cadeiras a divisão social do trabalho.

Como bem disse Freire (2003, p. 34, 46, 87), ao sistema escolar não cabe somente a tarefa de alfabetizar. A escola precisa transformar o ser humano num ser verdadeiramente pensante, que faça ele passar da intransitividade para a transitividade. Ela precisa inquietar o homem e tirar do seu espírito o conformismo. O ser humano necessita urgentemente ter

vontade de ter vontade. E isso só é possível se a escola fizer o seu papel de transformadora e disseminadora do conhecimento.

E a chave para que tenhamos essa escola formadora é a dada por Anísio Teixeira. Em *A escola pública, universal e gratuita* tiramos ideias que delineiam de modo inteligente soluções para esse binômio histórico de elitismo e exclusão. E não há outro meio de se dar uma educação igualitária para todos – sejam ricos ou pobres – se não construirmos uma escola única para todos, pois "se a educação fôr difundida por igual [...] ela é grande igualadora das condições entre os homens. [...] Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres [sic]" (MANN apud TEIXEIRA, 1956, p. 2). Com efeito, de acordo com Teixeira (1956, p. 10 – 11), é fundamental que haja uma educação dominantemente pública, pois é nessa escola única que as classes se encontrarão.

Assim, somente com uma educação única para todos é que haverá de verdade a democratização do ensino. E, além da unicidade da educação, a missão dela, conforme Bittar & Ferreira Jr. (2008), é educar o ser humano por completo, omnilateralmente. Em outras palavras, uma educação voltada para o falar e o fazer. Conforme o ensinamento de Bittar & Ferreira Jr. (2015), Lênin, ao executar a reforma educacional na URSS, tinha em mente que uma revolução só poderia se manter se as escolas conseguissem fazer com que seus alunos compreendessem a realidade na qual estavam inseridos. Isto é, a educação não tem só a missão de formar para o trabalho. Cabe a ela, acima de tudo, formar mentes sólidas para a vida real. Enquanto existir o dualismo escola pública e privada, a educação continuará injusta e excludente, e a escola não passará de uma mera reprodutora da histórica divisão social. Seria ingênuo da nossa parte pensar numa educação única desse calibre funcionando numa sociedade capitalista seletiva, cruel e elitizada. A reforma educacional precede a social. Vemos, então, que o problema é muito mais profundo. A solução é radical.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.* Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980. Disponível em:<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4Ol-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1>. Acessado em: 27 dez. 2016.

AZEVEDO et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188 – 204, ago. 2006a.

AZEVEDO et al. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (Janeiro de 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205 – 220, ago. 2006b.

BITTAR, Marisa. *História da Educação:* da Antiguidade à época contemporânea. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarilio. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472 – 482, set./dez. 1999.

______. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452 – 463, set./dez. 2000.

______. O Ofício de ensinar: dos preceptores aos professores. *Série-Estudos (UCDB),* Campo Grande, n. 14, p. 123 – 137, jul./dez. 2002.

______. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171 – 195, abril 2004.

______. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159 – 1179, set./dez. 2006.

______. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 12, n. 26, p. 675 – 646, jul./set. 2008.

______. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489 – 511, maio/ago 2009.

______. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 433 – 456, abril/junho 2015.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157 – 168, jul./dez. 2012.

BRASIL. Lei nº S/N, de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fôra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. *Lei de 7 de Novembro de 1831*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html>. Acesso em: 24 dez. 2016.

______. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 dez. 2016.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos. 2013*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/19110-analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos>. Acesso em: 27 dez. 2016.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Taxa de escolarização de crianças de cinco e seis anos tem forte evolução*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19113:taxa-de-escolarizacao-de-criancas-de-cinco-e-seis-anos-tem-forte-evolucao&catid=207&Itemid=86>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada:* introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito:* escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

COSTAS, Ruth. 'Geração do diploma' lota faculdades, mas decepciona empresários. *BBC Brasil.* São Paulo, p. 1-4. 9 out. 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru>. Acesso em: 27 dez. 2016.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA Jr., Amarilio. *História da Educação Brasileira:* da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2003.

LOPES, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MONTEIRO, Andreza. O preço das mensalidades nas dez escolas paulistanas mais bem colocadas no Enem. *Veja São Paulo.* São Paulo, 6 out. 2016. p. 1-4. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/cidades/mensalidade-escola-melhores-enem-preco/>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542 – 557, maio/ago 2007.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). *Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.